IGNACY SCHREIBER

DYSKUSJA JAKO METODA NAUCZANIA

KSIĘGARNIA S. A. KRZYŻANOWSKI
W KRAKOWIE

IGNACY SCHREIBER

DYSKUSJA JAKO METODA NAUCZANIA

KSIĘGARNIA S. A. KRZYŻANOWSKI
W KRAKOWIE

1 9 3 7

Drukarnia Przemysłowa, Kraków, ul. Józefa Sarego 7.

Drogą, na której dziecko zdobywa wiedzę, jest receptywność jego umysłu, pozwalająca mu wchłonąć w siebie wszelkie doznania zmysłowe. Surowy materiał zostaje następnie przetrawiony w stopie z istniejącym już zapasem wyobrażeń, a dokładność i wartość tego kojarzeniowego procesu przyswojenia zależy od dwóch podstawowych czynników: od masy apercepcyjnej i od potencjalności umysłowej. Zadaniem nauczania jest stworzenie najdogodniejszych warunków, aby proces scaleniowy odbył się jak najgruntowniej i przy zużyciu jak najmniejszej energii. Ale przyswojenie sobie pewnego materiału jest pierwszym zaledwie stadium nauczania. Ważniejsze jest przetworzenie nabytych wiadomości w umiejętność czyli zdynamizowanie uzyskanych elementów statycznych. To przejście ze stanu biernego w czynny może nastąpić jedynie przez praktyczne stosowanie wiadomości.

Pedagogia nowoczesna uznaje dwa podstawowe sposoby przekazania wiedzy uczniom: na drodze akroamatycznej i przez doświadczenie. Dziecko słucha wykładu nauczyciela i czyta podsunięte mu teksty z jednej strony, z drugiej styka się

z bezpośrednim pokazem. Jako nieistotną trzeba było odrzucić heurezę, bo praktyka pokazała, że na terenie szkolnym nie jest ona niczym innym jak utajoną metodą erotematyczną, która nie może służyć nabywaniu wiedzy, gdyż działanie jej ogranicza się w najlepszym razie do zastąpienia samodzielnej pracy umysłu w porządkowaniu pojęć. Przyswojenie sobie surowego materiału odbywać się powinno według dzisiejszych wymogów dydaktycznych łącznie z ich zdynamizowaniem, a najkorzystniejszymi metodami przeprowadzenia tego procesu jest uczenie się pod kierunkiem („supervised study"; błędny jest używany powszechnie termin „nauczanie pod kierunkiem") i praca laboratoryjna. Obydwie metody mają tę zaletę, że łączą w sobie równocześnie nabywanie nowych wiadomości z pracą nad ich adaptacją, przy czym jako podłoże wytwarza się samoczynnie potrzebna masa apercepcyjna. Z formalnego punktu widzenia zaś zespalają z sobą dwie różne czynności szkolne: uczenie z odpytywaniem. Aby bowiem zdobyć nowe wiadomości, dziecko musi posłużyć się posiadaną już wiedzą, której sprawdzenie jest dostępne dla osoby trzeciej na podstawie sposobu i wyników pracy ucznia nad wyznaczonym mu materiałem. I uczenie się pod kierunkiem i praca laboratoryjna mają pewne wspólne cechy: przede wszystkim są metodami cichymi i indywidualnymi. Przy zastosowaniu ich dziecko

uczy się dla siebie tylko i koledzy nie są nigdy świadkami jego pracy ani też w niej nie uczestniczą. Przez przekształcenie obydwóch wymienionych metod na głośne i zbiorowe otrzymujemy nowocześnie pojętą dyskusję.

Przy podziale jednostki metodycznej na stopnie formalne musimy zwrócić szczególnie baczną uwagę na tę część lekcji, w czasie której w świadomości uczniów kształtuje się nowy materiał. Wprawdzie rodzaj wzajemnego ustosunkowania stopni formalnych i metoda ich przeprowadzenia stanowią łącznie o podwójnym wyniku realnym — o wiadomościach i o korzyściach, płynących ze sposobu ich zdobycia, jednakże decydujące znaczenie dla ukształtowania się tych dwóch wartości ma drugi stopień formalny, a więc podanie materiału nowego (według Herbarta i Zillera) względnie obserwacja faktów (według Deweya). Środkiem, który doprowadzi na najprostszej drodze do pożądanych rezultatów, jest wywołanie dyskusji uczniów. Rozpatrzymy warunki, metodę, czynniki, składniki, formy i korzyści należycie pojętej dyskusji klasowej, a więc takiej, która stanowi sama w sobie wystarczający sposób podawania nowego materiału i sprawdzania umiejętności uczniów.

Aby dyskusja była z powodzeniem przeprowadzona, musi opierać się na trzech zasadniczych warunkach:

1) na odpowiadającej celowi masie apercepcyjnej,

2) na zainteresowaniach uczniów,

3) na skupieniu klasy.

Najważniejszy jest warunek pierwszy, bo z nim wiążą się organicznie i w stosunku zależności dwa dalsze.

Jeżeli chcemy przygotować wystarczająco umysły dzieci na przyjęcie nowych faktów, musimy dążyć do tego, ażeby w ich świadomości czynnej zgrupować te wyobrażenia, które mogą jej ułatwić percepcję świeżych pojęć czy zjawisk, a tym samym zdobycie nowego materiału. Świadomość ich musi być nie tylko możliwie bogata, ale powinna stać się równocześnie aktywna, aby powstało w nich pragnienie uzupełnienia wiadomości. Ta aktywność masy apercepcyjnej będzie podstawowym warunkiem zainteresowania. Z chwilą bowiem, gdy dziecko zechce dowiedzieć się czegoś, czuć będzie wartość tego, co stara się zdobyć. Pragnienie ze swej strony wywoła aktywność zainteresowania i jego samorzutność. O ile masa apercepcyjna była podłożem, które w ogóle umożliwia dyskusję, zainteresowanie będzie tym nieodzownym a jedynym motorem, który skłoni dziecko do rzeczowego mówienia. Zainteresowania jednak wnoszą z sobą pewne niebezpieczeństwo: wskutek kojarzenia występuje często odchylenie

tematowe zainteresowania, czy to przez przesunięcie rozszerzające — na wszystko, co z zagadnieniem pozostaje choćby w najluźniejszym związku, czy też przez przesunięcie wymienne — z celu na środki. Te odskoki zainteresowań są pedagogom dobrze znane; nauczyciele posługują się nimi nieraz w praktyce szkolnej, aby zainteresowaniom dzieci nadać tą okrężną drogą potrzebny kierunek. Pod tym względem stanowią one niejednokrotnie bardzo wielkie ułatwienie. Z tą chwilą jednak, gdy zainteresowanie wystąpi jako czynnik motoryczny dyskusji, kojarzeniowe jego przesunięcia są niekorzystne, często wręcz szkodliwe. Jeżeli dyskusja ma swój cel osiągnąć, musi być skupiona. Tylko to, co koncentruje się bezpośrednio wokół jej ośrodka, może stać się tematem rozważania; wszystko, co nie ciąży silnie do zagadnienia ogniskowego, prowadzi do rozbicia skupienia, może bowiem spowodować przesunięcie ku innemu tematowi i stworzyć w następstwie nowe centrum, nie mające nic wspólnego z pierwotnym założeniem dyskusji. Skupienie więc zasadza się na zainteresowaniu jednokierunkowym i na jego stałości. Uzyskanie skupienia polega tylko w części na sile zainteresowania. Zbyt wielkie napięcie bowiem może znów wywołać heterogonię celów, która by w najlepszym razie rozbiła jednostkę metodyczną. Głównym warunkiem uzyskania skupienia jest zawsze pewien dryl. Uczniowie muszą być

przyzwyczajeni do logicznego trybu pracy, muszą umieć zapanować nad ślizganiem się myśli na skutek kojarzenia zagadnień. Jednym słowem skupienie dyskusji osiągniemy dopiero wtedy, gdy każda jednostka, biorąca w niej udział, nauczy się koncentrować swą uwagę na pewnym określonym zagadnieniu.

Nauczyciel musi być bierny; wywołuje dyskusję, po czym pozostawia jej bieg swobodny. Głos zabiera tylko wyjątkowo, jako jeden z jej czynników, a więc podobnie jak uczeń. Nauczyciel był pierwotnie czynny, gdy podsunął temat lub stworzył warunki, które skłoniły dzieci do skonkretyzowania pewnego zagadnienia. Od tej chwili jednak inicjatywa i twórczość przechodzą na uczniów, a nie uzasadnione wynikającą z dyskusji koniecznością czynne wystąpienie nauczyciela może ją tylko zatamować. Jeżeli nauczyciel brałby czynny udział w dyskusji, zepchnąłby ją do roli podrzędnej, pomocniczej; uzupełniałaby wtedy tylko jedną z innych metod podania nowego materiału. Zaznaczamy zaś raz jeszcze, że dyskusja ma stanowić samodzielną i samowystarczalną metodę nauczania. Wiadomości, które uczniowie zdobywają, nie pochodzą więc od nauczyciela, lecz są wartością wymienną: każde dziecko w miarę posiadania przekazuje je towarzyszom. Nauczyciel musi tylko pchnąć pracę mózgu na odpowied-

nie tory, musi rozbudzić wiedzę, drzemiącą w dzieciach.

Każdy uczeń ma szereg wiadomości z rozmaitych dziedzin, pewną ograniczoną lecz wielokierunkową wiedzę, z której nie zawsze zdaje sobie sprawę. Z chwilą jednokierunkowego nastawienia przesuwają się zwolna odpowiednie wiadomości do sfery pełnej świadomości, dziecko przypomina je sobie, może podzielić się nimi z otoczeniem, może je przyrównać do innych i kojarzyć z świeżo nabytymi a pokrewnymi. Te poszczególne pojęcia i sądy, znajomość zjawisk i procesów, nabywa dziecko przez całe swoje życie, niejednokrotnie zupełnie biernie, z źródeł różnych. Każdy dzień, spędzony w domu czy u znajomych, każde przejście przez ulicę, wszelka zabawa i praca przynoszą z sobą nowe wiadomości. Zasłyszana półuchem rozmowa, przeczytana choćby pobieżnie książka, dostrzeżony mimochodem obrazek — nie przechodzą bez śladu. Wszystko, z czym dziecko zetknie się nawet w najbardziej pośredniej i bezosobistej formie, wsiąka w jego umysł, gromadzi się, skupia — tworząc bierny kompleks. Jest on chaotyczny, ale przy sprzyjających okolicznościach dziecko może wyeliminować z niego potrzebne wiadomości i ująć je w mniej lub bardziej odpowiadające treści słowa. Jeżeli mamy w klasie choćby kilkana-

ścioro dzieci, to wypowiedziane przez nie wiadomości wystarczą już na dyskusję, a połączone dadzą materiał nowy z ustalonej dziedziny. Z drugiej strony zakres materiału nie da się z góry przewidzieć. Nauczyciel nie może przy najlepszej nawet znajomości dzieci i ich środowiska społecznego określić a priori, jakim zasobem pojęć będą one operowały w danej dziedzinie. Odpowiednie kryteria pozwolą mu przewidywać, ale prawdopodobieństwo słuszności będzie obracało się w granicach niestałych i nie da się unormować. Toteż nauczyciel w pewnych wypadkach wystąpi w roli czynnej, ale musi ona być tak ograniczona, aby nie przerastała nigdy aktywności każdego poszczególnego ucznia. Czynnikami dyskusji są więc wszyscy uczniowie biorący w niej udział i nauczyciel jako czynnik im równorzędny.

Składnikami dyskusji są słowa, będące wyrazem pewnych myśli. Wypływają one z poszczególnych czynników, biorących udział w rozmowie, i są zależne od ogólnej struktury psychicznej każdego osobnika. Słowa muszą być z sobą powiązane i wyrażone w pewnej formie, która odpowiada ich celowi.

Uczeń operuje w dyskusji dwiema formami: twierdzeniem i pytaniem. Twierdzenie jego, uzewnętrznione dzięki zainteresowaniu, staje się równocześnie podnietą dla otoczenia, które w następstwie stara się także wypowiedzieć. Twierdzeniem

dziecko oznajmia pewien sąd, własny lub przejęty, względnie ujmuje jakiś moment obserwacyjny; w każdym więc wypadku twierdzenie zawiera pewną wiedzę. Jednakże wiadomość, którą dziecko pragnie podzielić się z kolegami, nie musi być ubrana w formę twierdzenia. Zdarza się, że uczeń zamiast wypowiedzieć twierdzenie zadaje towarzyszom pytanie. Pobudką w takim wypadku niekoniecznie jest pragnienie dowiedzenia się czegoś, ponieważ dziecko niejednokrotnie samo zna odpowiedź, lecz chęć podniesienia wartości posiadanej wiedzy. Wartość ta określa się stosunkiem odwrotnie proporcjonalnym: im mniej dzieci może na pytanie odpowiedzieć, tym bardziej wzrasta dana wiadomość w cenie. Albo też uczeń pyta kolegów z wyraźną chęcią pobudzenia ich do współdziałania. Dzieci bowiem, które biorą udział w dyskusji, niechętnie widzą bierność u któregokolwiek ze swych towarzyszy; pytaniami skierowanymi do kolegów biernych pragną zmusić ich do czynnej postawy, uniemożliwić im usuwanie się od zbiorowej pracy grupy. Prócz pytań, będących wyrazem wiedzy, uczniowie używają równie często pytań, których celem jest uzyskanie pewnych danych, potrzebnych do wytworzenia pełniejszego kompleksu pojęć. Pytania te skierowane są do klasy, rzadziej do nauczyciela. Czynnikom uczniom zawdzięcza więc dyskusja składniki, ujęte w formę

I. pytania,

1) skierowanego do kolegów

a) dla podniesienia wartości pewnej posiadanej wiadomości,

b) dla wzmożenia czynnej postawy grupy dyskutującej,

c) dla zdobycia wiadomości,

2) skierowanego do nauczyciela;

II. twierdzenia

1) samorzutnego,

2) reaktywnego (odpowiedzi jako następstwo pytań).

Sporadycznie dziecko kieruje pytanie swe do nauczyciela, aby sprawdzić, czy ów posiada daną wiadomość. Jakkolwiek wypadek taki u dzieci o pewnych właściwościach psychicznych zachodzi często, dla praktyki dyskusyjnej bywa obojętny, gdyż uczeń i tak otrzyma zawsze odpowiedź od kolegów.

Poza uczniami czynnikiem twórczym dyskusji jest również nauczyciel; może on wystąpić w dyskusji samorzutnie

1) celem skorygowania fałszu,
2) celem wyświetlenia związków,
3) celem uzupełnienia.

Wiedza dzieci, którą uzewnętrzniają w dyskusji, składa się, jak objaśniliśmy, z wiadomości naby-

tych rozmaitą drogą i z różnorodnych źródeł. Często jest ona fałszywa, czy to dlatego że źródło zawiodło, czy też dlatego że zawiodła pojętność dziecka; mogło też nastąpić przesunięcie w treści czy w zakresie nabytego pojęcia przez alogiczne skojarzenie. W wypadku gdy wiadomość fałszywa wypłynie w dyskusji, nauczyciel musi odczekać, czy nie sprostują jej dzieci same, jeżeli zaś to nie nastąpi, zabrać głos i w analogiczny sposób, jak to czynią dzieci danej grupy dyskutującej, wypowiedzieć swoje zdanie. Sąd jego nie może być jednak autorytatywnie narzucony, lecz musi poddać się rozwadze uczniów jak słowa każdego innego czynnika dyskusji. Wkroczenie celem skorygowania fałszu kryje w sobie bardzo znaczną trudność; nauczycielowi nie wolno wystąpić za wcześnie i prostować coś, co dzieci mogłyby jeszcze rozpoznać same, ponieważ one stanowią pierwszy, nauczyciel zaś tylko wtórny czynnik dyskusji; nie może jednak i spóźnić się, gdyż dalsze sądy oparłyby się na fałszywej przesłance, do czego znów nie należy dopuścić. Obliczenie czasowe momentu wkroczenia jest więc niełatwe; wypośrodkowanie go oprze się głównie na intuicji i wprawie. Czasem formują dzieci sądy nierealne, choć oparte na prawdzie. Sposób bowiem percepcji czy wnioskowania, szczególnie gdy chodzi o zjawiska, zależny jest od mentalności obserwatora; w potocznym języku mówimy wtedy o naiwnym ujęciu zagadnie-

nia. W takim wypadku nauczyciel nie zawsze zabiera głos. Jeżeli ujęcie przedmiotu zgodne jest z przeciętną inteligencją dziecka w danym wieku, jakiekolwiek prostowanie byłoby kardynalnym błędem, gdyż nie można żądać od ucznia niczego przerastającego jego potencjalność. We wszystkich innych wypadkach nauczyciel przybierze postawę czynną; wyświetlenie zagadnienia nie będzie przedstawiało trudności ani dla niego, ani też wtórnie dla dzieci. Jeżeli w dyskusji pokażą się pewne luki, nauczyciel zaś będzie uważał ich wypełnienie za konieczne, uczyni to, ale drogą zrazu pośrednią, kierując na nie uwagę uczniów; dopiero gdy ci zawiodą, przejdzie do czynności bezpośredniej podając sam pożądane wiadomości. Dla tych samych przyczyn co przy korygowaniu wiadomości niezgodnych z prawdą musi uważać, aby uzupełnienia podać we właściwym czasie; wprawdzie ich brak w odpowiedniej chwili nie zawsze prowadziłby do fałszu, jednak gdy tylko dzieci zboczą z tematu, uzupełnienie stanie się niemożliwe, byłoby bowiem równoznaczne z cofnięciem przemocą dyskusji, względnie — w praktyce częściej — z przyczepieniem do niej martwej wiedzy, która nie ma już danych do skojarzenia się z przesuniętymi w głąb pojęciami. Uzupełnienia nie będą również autorytatywne, lecz podane w formie dyskusyjnej jak wszystkie inne wiadomości. Prócz samorzutnego wystąpienia nauczyciel bierze

udział w dyskusji także reaktywnie, gdy uczniowie zwracają się wprost do niego z pytaniami. W tym wypadku musi jednak zawsze odczekać, czy któryś z uczniów nie odpowie na zadane pytanie.

Twierdzenia i pytania uczniów oraz twierdzenia nauczyciela są formalnym ujęciem wiadomości, które składają się na nowy materiał. Wiadomości te są bezsprzeczną wartością własną danej grupy, bo jakkolwiek pochodzenie ich jest różnorakie, w momencie dyskusji należą do jej czynników. Każdy z czynników wnosi pewien zasób wiedzy do dyskusji otrzymując w zamian wartości wymienne. Nowy materiał nie jest więc narzucony z zewnątrz, wypływa on bezpośrednio z grupy dyskutującej, należy wyłącznie do niej i stanowi pewną drobną cząstkę posiadanego przez grupę zespołu wiadomości, jej kultury. Wymiana nastąpiła według tych samych zasad, na jakich ma miejsce w każdej innej grupie społecznej. Niektórzy uczniowie wnieśli więcej wartości, inni mniej; ale ci z nich, którzy posiadali większą wiedzę, zyskają więcej niż ci, którzy rozporządzali nielicznymi wiadomościami; możliwość skojarzenia bowiem będzie u nich większa, a więc i obraz, który z lekcji wyniosą, pełniejszy i wyraźniejszy. Dzięki wyszczególnionym okolicznościom nabiera metoda dyskusji wartości społecznej, przygotowuje bowiem dzieci do warunków współżycia grupowego,

jakie ich czeka w przyszłości. Równocześnie zaś jest ożywcza dla umysłu uczniów, wprowadza bowiem jeden z najważniejszych czynników w nauczaniu — radość towarzyszącą tworzeniu. Jest to ten sam rodzaj zbiorowej twórczości, który stosuje się np. przy pracach ręcznych, gdy pewnej grupie czy klasie poleca się wykonanie jakiegoś przedmiotu; różnica polega tylko na zastąpieniu wysiłku fizycznego i umysłowego — wyłącznie umysłowym. Radość zaś, która płynie z tworzenia, łączy się powtórnie z zainteresowaniem. Razem zmuszą one dzieci do czynnej postawy, która pozwoli im na korzystanie z lekcyj w miarę ich maksymalnej potencjalności. Wiadomości nowe będą wydawały się im tylko wariantem posiadanych i zespolą się ściśle z wydobytym przez dyskusję kompleksem utajonym, przechodząc w ich trwały dorobek — bez piętrzących się i zniechęcających trudności. Dyskusja wreszcie, użyta jako metoda podania materiału nowego, nie wykazuje podobnej do innych metod jednostronności; nie kształci wyłącznie receptywności umysłowej dzieci, ale równocześnie nie zaniedbuje jej. Dziecko bowiem musi przy zastosowaniu dyskusji — i mówić i słuchać. Dla nauczyciela zaś jest dyskusja doskonałym sprawdzianem i wiadomości i umiejętności ucznia.